ISSN 0843-9737

Ministry of Education
Ontario

DHFC
373.1909713
059 DE/C-NS

NATIVE LANGUAGES MONITOR

ᓇᓴᐱ ᑭᒋ ᐊᐸᑕᓐ ᑭᓴᓄᐊᒪᓯᐧᐃᐧᐣᐧ
ᔪᓚ ᐧᐃᓴᒃᑲᐱ ᑲᑕ ᒥᒋᓚᐧᐁᓯᐧᐟ ᐊᓐᓇ ᑲ ᑭ ᓵᐳ ᑭᓴᓄᐊᒪᓯᐧᐃᐧᐣᐧᐢ

VOL. 1 FALL 1989 NO. 1

This newsletter is intended as a forum for sharing information on Native language programs in Ontario. Comments or suggestions for future issues should be directed to the Regional Superintendent of Curriculum, Ministry of Education, Northeastern Ontario Regional Office.

In This Issue

- Policy considerations for implementing NSL programs
- A brief history of NSL programs
- The debate over Native language education
- Benefiting from experience: two case studies
- Additional information and implementation assistance
- Upcoming in the Monitor

Policy Considerations for Implementing NSL Programs

With the release of the guideline *Native Languages, Part A: Policy and Program Considerations, 1987* and Policy/ Program Memorandum No. 91A, and the establishment of start-up and maintenance grants, many Ontario school boards are analysing ways of implementing Native language programs.

Schools wishing to establish programs should address the following policy considerations:

➢ Programs must be open to all students, Native and non-Native.

➢ An NSL program should be offered where the parents of fifteen students request instruction in a Native language. Where a school board can organize a program with fewer than fifteen students, it may do so.

➢ A qualified Native language teacher must be available. Ontario has two Native language teacher certification programs, which are outlined in Regulation 269. Information about the programs may be obtained from the Co-ordinator of Teacher Education Services, University Relations Branch, Ministry of Colleges and Universities, 9th Floor, Mowat Block, Toronto, Ontario, M7A 1L2.

➢ Programs are to be integrated into the regular school day. Minimum time requirements are specified in the Native languages guideline.

➢ Students should have the opportunity to enrol in both NSL and FSL programs.

➢ With parental consent, students may enrol in an NSL program in lieu of an FSL program.

- ➢ Students need the support of parents or guardians to enrol in NSL programs.

- ➢ The support of the local Native community enriches the NSL programs and should be encouraged.

Another factor that should be considered but should not preclude the establishment of a program is the availability of teaching and learning resources. Native language programs are in a very early stage of development. Each year, new curriculum materials and learning resources are being produced and shared by schools that have co-operative development projects. Schools beginning implementation are encouraged to participate in such projects as a means of acquiring materials and resources.

For more information about these and other program considerations, see the section "Program Planning" in the guideline *Native Languages, Part A: Policy and Program Considerations, 1987.*

A Brief History of NSL Programs

Prior to September 1986 Native language programs were offered in schools operated by Indian and Northern Affairs, Canada, in Indian band-operated schools, and in schools operated by school boards. Some of the programs were established in the early 1970s. Schools that pioneered Native language education brought valuable experience to the development of the Native languages guideline. With its release in 1987, more school boards began to implement NSL programs.

One aim of the new NSL policy is to make Native language instruction accessible to a much larger number of students, both Native and non-Native, and available to students in any school in the province.

Although significant progress has been made in providing Ontario students with the opportunity to study a Native language, some schools have had difficulty in incorporating Native language programs into the regular school day.

The Debate Over Native Language Education

The Role of Native Languages

A concern frequently raised in connection with NSL teaching is that the programs will interfere with students' development of English skills and thus impede their overall academic success. Proponents of this view argue that Native students would benefit from spending more time on English language study, rather than less. They also contend that Native content in the curriculum is secondary or even extraneous to the learning process. No one disputes the general lack of success in educating Native students. The dropout rate for these students is still significantly higher than for other student populations. Nevertheless, increasing English language arts study time and/or placing Native students into special education classes for help with reading and speaking in English needs to be questioned, especially since educational research does not support this approach. The question that needs to be asked is:

> If increasing the language arts time for Native students and placing them in remedial language classes have not brought about a significant improvement in the academic success of Native students, why continue in that direction?

Any exploration of alternatives for improving the success rate in educating Native students must examine the role that Native languages and Native culture can play in their education. These two components had been excluded from the curriculum until the mid-1970s, when a concerted effort was made to encourage and promote Native content, through the development of the *People of Native Ancestry (*PONA) documents. Native Studies, however, while embraced by some, is still not a reality for many schools serving Native students.

Implementation of the Native languages policy has begun only recently. Although no study has as yet been undertaken to assess the long-term effects of Native students' exposure to their language and culture, research on the language and cultural

programs of other minority groups indicates that such programs have substantial benefits:

> Considerable research data suggests that for minority groups who experience disproportional levels of academic failure, the extent to which students' language and culture are incorporated into the school program constitutes a significant predictor of academic success. (Jim Cummins, "Anti-Racist Education and Empowerment of Minority Students", p. 44)

This statement suggests that there is a significant relationship between students' self-image and their success as learners; that is, cultural relevancy in the curriculum plays a key role.

Research has shown that students in bilingual programs develop academic skills in the majority language at a level comparable to that of students in monolingual majority language programs; that basic proficiencies developed in language study are transferred from language to language; and that second-language study does not hinder first-language development. (Jim Cummins, *Heritage Language Education: A Literature Review*, p. 43)

In light of these findings, there is good reason to believe that the addition of Native language programs to the curriculum will enhance the academic performance of Native students. At the same time, non-Native students enrolled in an NSL program can enjoy the benefits of cross-cultural education.

Program Administration and Scheduling

A second concern raised by some schools relates to program administration, more specifically to timetabling. Students wishing to receive NSL instruction can be exempted from the compulsory FSL requirements. (See the policy/program memorandum accompanying this newsletter.) If elementary school students choose to take NSL instruction only, the school principal merely schedules NSL and FSL classes during the same time periods. High school students who choose to exempt themselves from the compulsory FSL credit are required to replace it with another subject from the list of compulsory credit courses. Early implementation experience has shown, however, that when students and their parents or guardians have the options of NSL instruction only or both NSL and FSL instruction, most choose the latter.

The Primary and Junior Divisions and the secondary school panel have considerable flexibility in scheduling and should be able to accommodate double second-language program offerings. Except for NSL and FSL programs, there are no prescribed minimum time allotments for Primary and Junior Division programs.

The Formative Years and *Ontario Schools: Intermediate and Senior Divisions* (OSIS) stress that elementary school programs should utilize integrated learning experiences and provide opportunities for individual exploratory learning. Native language programs emphasize the development of communication skills; they employ strategies from the arts areas, and the program content is derived in large part from the social and environmental study areas. Thus Native language instruction reinforces the aims and skill objectives of three of the four subject areas -- Communications, the Arts, and Social and Environmental Studies. For example, Native language learning activities may include story telling, community studies, drama, music, and visual arts.

In secondary schools, Native languages have a natural place in the modern languages program.

In the early Intermediate Division, programming and timetabling present little difficulty if students choose only one second-language program. If students choose to take both NSL and FSL, scheduling is a more complex matter. Some administrators cite the prescribed minimum amounts of instructional time as an obstacle to offering two second-language programs. The integrative approaches that OSIS encourages for Grades 7 and 8 can facilitate the accommodation of NSL and FSL in the schedule.

In the initial stage of implementation, time-tabling and acquiring resources are a considerable challenge. However, the potential benefits of

Native language programs for all students justify the effort.

References

Cummins, Jim. "Anti-Racist Education and Empowerment of Minority Students". In *Our Languages: Our Survival.* Proceedings of the Seventh Annual Native American Languages Issues Institute. Edited by F. Ahenakew and S. Fredeen. Saskatoon: Saskatchewan Indian Languages Institute, 1987.

_____. *Heritage Language Education: A Literature Review.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1983.

Ontario. Ministry of Education. *French, Core Programs.* Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1980.

_____. *Native Languages, Part A: Policy and Program Considerations.* Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1987.

_____. *Ontario's NSL Program: Teaching and Learning a Native Language As a Second Language.* Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1987.

_____. "Implementation of the Native-As-a-Second-Language Program". Policy/Program Memorandum No. 91A, December 8, 1986. Toronto: Ministry of Education, Ontario.

_____. *Ontario Schools, Intermediate and Senior Divisions (Grades 7-12/OACS): Program and Diploma Requirements.* Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1984.

_____. *The Formative Years: Provincial Curriculum Policy for the Primary and Junior Divisions of the Public and Separate Schools of Ontario.* Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1975.

Benefiting From Experience: Two Case Studies

The following case studies show how schools can successfully provide NSL and FSL instruction. The first study describes the timetabling and scheduling strategies employed to integrate subject areas by Our Lady of Sorrows School, Nipissing District Roman Catholic Separate School Board. The second, which describes the experience of Bishop Belleau School, Moosonee Roman Catholic Separate School Board, illustrates ways of extending instructional time.

Case Study 1: Integration of Subject Areas

The Native students of Our Lady of Sorrows School have been receiving instruction in Ojibwe and French since 1974. In the 1988-89 school year the Ojibwe program enrolment will be increased to accommodate non-Native students who have selected the double second-language program option.

The Ojibwe language and culture have been visibly present at the school. As the program for Primary and Junior students matured, patterns emerged for the organization of space, time, and instructional groups. These were formalized according to the suggestions outlined in previous ministry documents (e.g., *Shared Discovery),* and are now being adapted to facilitate implementation of the guideline *Native Languages, Part A, 1987.*

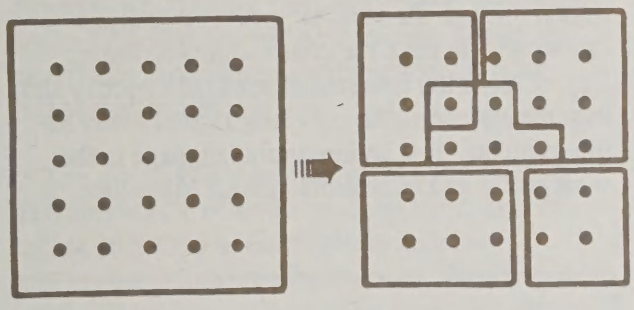
Rationale

> Learning a Native language will reinforce, not interfere with, the learning of English, French, or other languages. (*Native Languages, Part A, 1987,* p. 2)

Time is organized in such a way that students do not miss any new lessons or presentations. The timetable is structured co-operatively between the homeroom teacher, the Ojibwe teacher, and the French teacher. Students therefore can usually leave the classroom without disturbing the group and can return to continue the activity they have left.

Suggestions for grouping

- Grouping should be flexible.
- Grouping should always take into account the particular needs and learning styles of individual children.
- Each child should have an opportunity to share with his or her peers what he or she brings to the class (experiences related to the language or culture under study, for example) and to be challenged by them.
- Teachers should divide the class into smaller groups for specific tasks, assignments, instruction, planning, or evaluation.



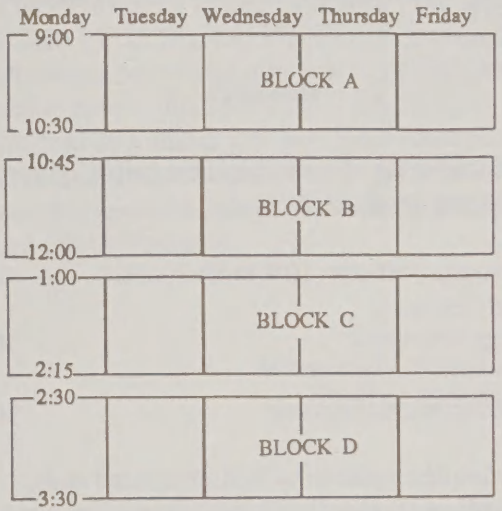
Classroom Grouping

Teacher's daily organization

As a general rule, the teacher meets with the entire group each day to review progress, plan instructional sessions, solve problems, or give directions. This planning or briefing session may take place at the start of the period. Students then disperse to work individually or in small groups. Some activities may be assigned by the teacher, while others may be chosen by the students. The various groups may be brought together by the teacher for instruction or other activities.

For the teaching of Ojibwe, students may be placed in a small group within the classroom or taken to an alternate location.

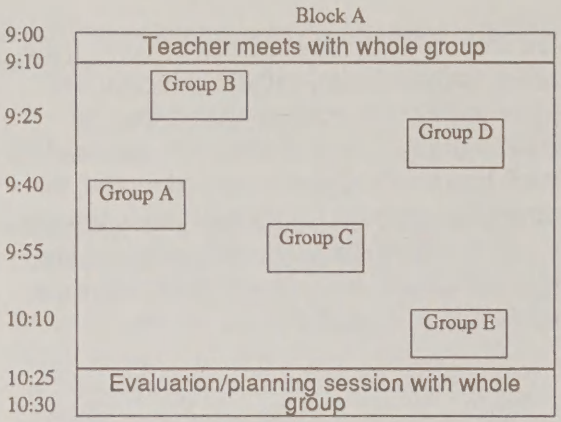
To develop a timetable for classroom use, the teacher, in consultation with the principal and Ojibwe and French teachers, determines the "fixed" times for physical education classes, French instruction, Ojibwe instruction, and, for Intermediate students in Grades 7 and 8, industrial arts and family studies. The day is divided into large time blocks. (This is commonly known as modular block scheduling.)



Modular Block Scheduling

Each large time block is divided by the teacher into shorter modules of 5, 10, or 15 minutes. The modules can be linked to make longer periods, if required, to facilitate scheduling for French or Ojibwe. With the majority of pupils involved in classroom activities, the teacher is free to work with small groups or with individuals.

Face-to-face encounters with pupils are essential for effective teaching and learning. Therefore, five or six pupils are the ideal number for small instructional groups. Classroom resources are organized for the use of students, and various teaching aids (e.g., records, prerecorded tapes, videotapes, activity cards, transparencies, filmstrips, assignment sheets) are employed to conserve the teacher's time.



Time Block

The following scheme may be a helpful guide to maintaining a suitable balance:

- Communications (10% mathematics) 40%
- Arts 30%
- Environmental studies 30%

The implementation of NSL programs at the Intermediate level will follow the same process as in the Primary and Junior Divisions.

Schedules for students choosing Native language study will take time from dramatic arts, visual arts, and language arts, since these study areas are integrated into the Native language program.

Al Falconi, Principal
Our Lady of Sorrows School

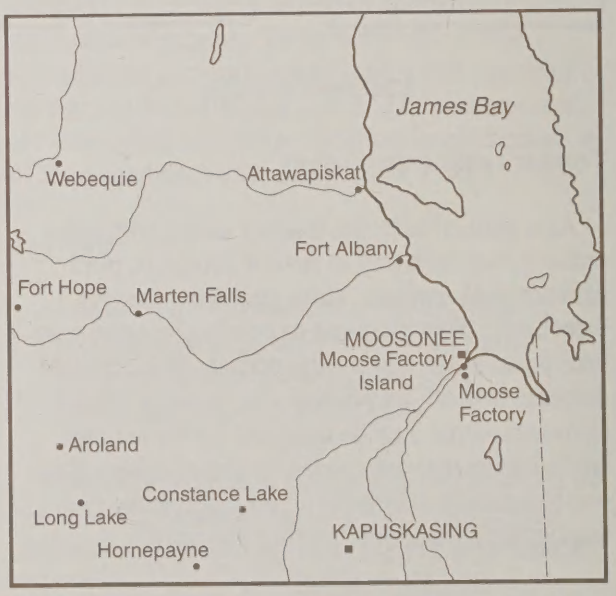
❑

For more information about the Ojibwe language program or a more detailed description of the program scheduling and timetabling presented here, please contact the principal of Our Lady of Sorrows School, Nipissing District Roman Catholic Separate School Board, 21-19 Springer Road, Sturgeon Falls, Ontario, P0H 2G0 (tel.: (705) 753-2590).

Case Study 2: Extension of Instructional Time

All the students at Bishop Belleau Roman Catholic Elementary School receive instruction in both Cree and French as a second language. Students also receive religious education and, in the Intermediate Division, instruction in industrial arts and family studies. The school is situated in a predominantly Cree community and has a Native student enrolment of more than 90 per cent. Many of the Native students are from homes where Cree is spoken.

In Moosonee and the nearby community on Moose Factory Island are located regional medical services, the district office of Indian and Northern Affairs, Canada, and branch offices of numerous provincial ministries. Moosonee is the northern terminus of the Ontario Northland Railway in Ontario, and air travel to points north and south is routed through the local airport. The area is a crossroads for the Cree communities on James Bay. Cree is the first language of the majority and, in some instances, the only language of many of the residents. It is an important language in the workplaces and recreational life of Moosonee.



Given the school's geographical location and its large Native student enrolment, the school board decided in 1982 to offer Cree as a subject of instruction, to all students. Cree language educa-

tion was considered then -- as it is today -- integral to education in the area. Approval to offer the course was granted under the experimental (non-guideline) course offering.

In 1984, with the release of OSIS, the school introduced compulsory FSL instruction for Grades 7 and 8. Instruction was provided for 20 minutes per day. When the guideline *Native Languages, Part A, 1987* and Policy/Program Memorandum No. 91A were released, Cree language instructional time was adjusted to comply with the policy of 20 minutes of daily instruction in the Primary Division and 40 minutes in the Junior and Intermediate Divisions. With the release of Policy/Program Memorandum No. 58, which announced compulsory FSL instruction at the beginning of the Junior Division and an increase in accumulated instructional hours by the end of Grade 8 to 600 hours, the school board was faced with a critical problem: how to comply with the new policy requirements without jeopardizing established programs.

The school board basically had three options. The first was to offer the students the choice of taking only Cree or only French-language instruction. Students who chose to take Cree would have been exempted from the compulsory FSL requirements through provisions in OSIS and the guideline *French, Core Programs, 1980*. This option was not considered desirable by the school board and parents. Offering only one of the second-language programs was seen as seriously restricting students' future educational and vocational choices.

A second option was to disperse the compulsory 600 accumulated hours of FSL instruction over a longer curriculum sequence, for example, 60 hours per year in the Primary Division, 120 hours in the Junior Division, and 60 hours in the early Intermediate Division. This option would not only have met the NSL and FSL instructional-hour requirements but would also have allowed students to graduate from Grade 8 with more than the compulsory 600 hours. This option, however, posed potential difficulties for staffing, housing, and for the local high school French program. The community is isolated, and attracting teachers with FSL teaching certification had proven difficult in the past. Scheduling would have required the equivalent of 1.5 teachers. At that time, additional staff housing was not available, and financial restrictions made this option prohibitive. The high school would also have been forced to create a separate FSL credit course for these students, since they would arrive with an FSL background that would differ from that of other elementary students in the area.

The third option -- to extend the school day -- was seen by the board as the most feasible and least disruptive. A resolution was passed by the board to extend the instructional time for an additional 20 minutes per day. Now students can take second-language and elective programs, and classroom teachers structure their daily timetables around both programs.

Gordon Hamden
Supervisory Officer
Moosonee Roman Catholic
Separate School Board

❑

For more information about the Cree language program or a detailed description of the program timetabling presented here, contact the principal of Bishop Belleau School, P.O. Box 340, Moosonee, Ontario, P0L 1Y0 (tel.: (705) 336-2619).

Additional Information and Implementation Assistance

Questions regarding Native language education should be addressed to the appropriate office listed below:

Regional Offices of the Ministry of Education

Central Ontario Region
2025 Sheppard Avenue East, Suite 3201
Willowdale, Ontario
M2J 1W4 (416) 491-0330

Eastern Ontario Region
1580 Merivale Road, 4th Floor
Ottawa, Ontario
K2G 4B5 (613) 225-9210

Midnorthern Ontario Region
199 Larch Street, 7th Floor
Sudbury, Ontario
P3E 5P9 (705) 675-4436

Northeastern Ontario Region
P. O. Box 3020
447 McKeown Avenue
North Bay, Ontario
P1B 8K7 (705) 474-7210

Northwestern Ontario Region
P. O. Box 5000
435 James Street South
Thunder Bay, Ontario
P7C 5G6 (807) 475-1581

Western Ontario Region
759 Hyde Park Road
London, Ontario
N6H 3S6 (519) 472-1440

District Offices of Indian and Northern Affairs, Canada

Regional Office
25 St. Clair Avenue East, 5th Floor
Toronto, Ontario
M4T 1M2 (416) 973-1274

Sioux Lookout District
P. O. Box 369
Sioux Lookout, Ontario
P0V 2T0 (807) 737-2800

Western District
905 East Victoria Avenue
Thunder Bay, Ontario
P7C 1B3 (807) 623-3534

Sudbury District
1750 Regent Street South
Sudbury, Ontario
P3E 3Z8 (705) 522-5100

Southern District
P. O. Box 1960
58 Dalhousie Street
Brantford, Ontario
N3T 5W5 (519) 754-0323

Upcoming in the Monitor

- Factors that contribute to a successful NSL program
- A complete listing of Native language programs in Ontario schools
- Resource materials for NSL programs

The Cree syllabics appearing in the masthead may be translated as, "Education is very important. Those who complete it will never regret it."

Digitized by the Internet Archive
in 2021 with funding from
University of Toronto

https://archive.org/details/nativelanguagesm01onta

Notes

Ministère de l'Éducation
Ontario

ISSN 0843-9737

BULLETIN

LANGUES AUTOCHTONES

ᓇᓴᐱᒃ ᑭᒋ ᐊᐸᑦᓂ ᑭᓴᓄᐊᒪᓕᓴᐅᓂᐊᓂᓐᓄᑦ.
ᔪᓚ ᐅᐃᓴᐱᒃ ᒪᑕ ᒥᒋᓚᐅᐁᓴᐅᑎᓂ ᐊᑎᓇ ᒃ ᑭ ᓵᐳ ᑭᓴᓄᐊᒪᓕᓴᐅᓂᐊᓂᓐᓄᑦ.

Vol. 1 automne 1989 N° 1

Ce bulletin se veut une tribune d'information sur les programmes de langues autochtones en Ontario. Toute observation ou toute suggestion quant aux sujets à traiter devraient être adressées au surintendant régional des programmes d'études, du ministère de l'Éducation, au bureau régional du Nord-Est de l'Ontario.

Sommaire :

- Les lignes directrices pour la mise en oeuvre des programmes de LSA
- Un bref historique des programmes de LSA
- Le débat sur l'enseignement des langues autochtones
- Une expérience bénéfique : deux études de cas
- Des sources d'information sur la mise en oeuvre des programmes
- À venir dans le *Bulletin des langues autochtones*

Les lignes directrices pour la mise en oeuvre des programmes de LSA

Depuis la parution en 1987 du programme-cadre intitulé *Native Languages, Part A : Policy and Program Considerations* et de la note Politique/Programmes n° 91A, ainsi que depuis l'établissement des subventions de démarrage et de prestation de ces programmes, de nombreux conseils scolaires de la province analysent les moyens de mettre en oeuvre des programmes de langues secondes autochtones (LSA).

Les écoles qui désirent mettre sur pied ces programmes devraient tenir compte des lignes directrices suivantes :

➢ Les programmes doivent être ouverts à tous les élèves, qu'ils soient ou non autochtones.

➢ Un programme de LSA doit être offert à la demande des parents si au moins quinze élèves désirent recevoir l'enseignement d'une langue autochtone. Si un conseil scolaire peut mettre sur pied un tel programme pour moins de quinze élèves, il lui est permis de le faire.

➢ Il faut être en mesure de s'assurer les services d'un enseignant ou d'une enseignante de langue autochtone qualifié(e). L'Ontario offre deux programmes de reconnaissance d'aptitude à l'enseignement des langues autochtones; ces programmes sont décrits dans le règlement 269. On peut obtenir de l'information sur ceux-ci en communiquant avec le coordonnateur ou la coordonnatrice, Services de la formation des enseignants, Direction des relations avec les universités, ministère des Collèges et Universités, 9^{e} étage, Édifice Mowat, Toronto (Ontario) M7A 1L2.

➢ Les programmes doivent être intégrés à la journée scolaire ordinaire. Les exigences minimales quant au nombre d'heures consacrées à l'enseignement sont indiquées

dans le programme-cadre sur les langues autochtones.

- ➢ Les élèves devraient pouvoir s'inscrire à la fois aux programmes de LSA et à ceux de FLS (français langue seconde).

- ➢ Les élèves peuvent, avec le consentement de leurs parents, s'inscrire au programme de LSA au lieu du programme de FLS.

- ➢ Les élèves ont besoin de l'appui de leurs parents ou tuteurs pour s'inscrire dans un programme de LSA.

- ➢ L'appui de la communauté autochtone locale ne peut que servir les objectifs des programmes de LSA; cet appui devrait donc être sollicité.

Bien que cela ne doive pas entraver l'établissement de ces programmes, la disponibilité de ressources didactiques est également un facteur à considérer. Les programmes de langues autochtones en sont encore à leurs premiers pas. Chaque année cependant, de nouveaux programmes et du matériel didactique sont créés par les écoles qui participent à des projets communs de développement; celles-ci partagent ces nouvelles ressources. Il est dans l'intérêt des écoles qui amorcent la mise en oeuvre de ces programmes de participer à de tels projets, car ceux-ci leur permettent d'acquérir des ressources et du matériel didactiques.

Pour de plus amples renseignements sur les lignes directrices de ces programmes, consultez la section «Program Planning» dans le programme-cadre de *1987 Native Languages, Part A : Policy and Program Considerations*.

Un bref historique des programmes de LSA

Avant septembre 1986, les programmes de langues autochtones étaient offerts dans les écoles administrées par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, par les bandes indiennes ou par les conseils scolaires. Certains de ces programmes ont été mis sur pied au début des années 1970. Les écoles pionnières dans l'enseignement des langues autochtones ont grandement contribué à l'élaboration du programme-cadre sur les langues autochtones. À la suite de la parution de ce dernier en 1987, d'autres conseils scolaires ont entrepris la mise en oeuvre de programmes de LSA.

Un des objectifs de la nouvelle politique sur ces programmes est de rendre l'enseignement des langues autochtones accessible à un plus grand nombre d'élèves, qu'ils soient ou non autochtones, dans toutes les écoles de la province.

Bien que des progrès importants aient été faits dans la prestation de l'enseignement d'une langue autochtone aux élèves ontariens, certaines écoles ont éprouvé de la difficulté à intégrer ces programmes dans la journée scolaire.

Le débat sur l'enseignement des langues autochtones

Le rôle des langues autochtones

Une des questions fréquemment soulevées au sujet de l'enseignement des LSA est qu'il risque de se faire au détriment de l'apprentissage de l'anglais, ce qui aurait pour effet de nuire au succès scolaire global de l'élève. Les partisans de ce raisonnement soutiennent qu'il serait plus profitable aux élèves autochtones de consacrer davantage de temps à l'étude de l'anglais plutôt que d'en consacrer moins. Ils prétendent également que le degré d'intégration des langues et de la culture autochtones dans les programmes est d'importance secondaire et n'a même aucun rapport avec le processus d'apprentissage. Personne ne nie le peu de succès obtenu dans l'enseignement donné aux élèves autochtones; le taux de décrochage parmi ceux-ci demeure considérablement plus élevé que celui des autres populations d'élèves. Toutefois, l'augmentation du temps d'étude consacré à l'anglais ou le placement des élèves autochtones dans des classes pour élèves en difficulté, afin de les aider à lire et à parler l'anglais, sont des méthodes qui doivent être

révisées, d'autant plus que la recherche en éducation n'appuie pas cette approche. La question qui se pose est la suivante :

> Si l'augmentation du temps consacré à l'étude de l'anglais ou le placement des élèves autochtones dans des classes de rattrapage n'ont pas apporté d'amélioration notable quant au succès scolaire de ces élèves, pourquoi devrions-nous continuer dans cette voie?

Toute étude de solutions pour améliorer le taux de réussite des élèves autochtones doit se pencher sur le rôle que peuvent jouer les langues et la culture autochtones dans l'enseignement qui leur est dispensé. Ces deux composantes ont été exclues des programmes jusqu'au milieu des années 1970; des efforts concertés ont alors été faits pour encourager et promouvoir l'intégration des langues et de la culture autochtones dans les programmes, grâce à la publication de guides intitulés *Les autochtones du Canada*. Malgré leur intégration par certaines écoles, les études autochtones ne sont toujours pas une réalité dans nombre de celles qui desservent les élèves de cette culture.

La mise en oeuvre de la politique sur les langues autochtones n'a commencé que depuis peu. Bien qu'aucune étude n'ait été entreprise à ce jour pour évaluer les effets à long terme de la mise en contact des élèves autochtones avec leur langue et leur culture, des recherches faites sur les programmes linguistiques et culturels d'autres groupes minoritaires ont indiqué que ces programmes offraient plusieurs avantages importants :

> «De nombreuses données recueillies grâce à des recherches suggèrent que le degré d'intégration, dans le programme d'études, de la langue et de la culture des élèves de groupes minoritaires qui éprouvent un taux disproportionné d'échec scolaire constitue un indicateur important des futurs succès scolaires.» (Jim Cummins, «Anti-Racist Education and Empowerment of Minority Students», p. 44; traduction libre.)

Cette affirmation suggère qu'il existe un lien étroit entre l'image qu'ont les élèves d'eux-mêmes et leur réussite. L'aspect culturel joue donc un rôle clé dans les programmes scolaires.

Des recherches ont démontré que les élèves qui participent à des programmes bilingues acquièrent, dans la langue de la majorité, des aptitudes scolaires comparables à celles des élèves suivant des programmes unilingues dans la langue de la majorité. Ces recherches indiquent également que les connaissances fondamentales acquises dans l'étude d'une langue sont transférées d'une langue à l'autre et que l'étude d'une langue seconde ne nuit pas au perfectionnement de la première. (Jim Cummins, *Heritage Language Education : A Literature Review*, p. 43.)

À la lumière de ces résultats, nous avons de bonnes raisons de croire que l'intégration des programmes de langues autochtones au programme scolaire améliorerait la réussite scolaire des autochtones. Par ailleurs, l'intégration permettrait aux élèves non autochtones inscrits dans ces programmes de profiter d'un enseignement portant sur deux cultures.

Administration des programmes et planification des horaires

Une deuxième question soulevée par certaines écoles concerne l'administration des programmes et, plus particulièrement, la planification des horaires. Les élèves désirant apprendre une LSA peuvent être exemptés des cours obligatoires de FLS (voir la note Politique/Programmes ci-jointe). Si des élèves du palier élémentaire choisissent de ne suivre qu'un cours de LSA, le directeur ou la directrice de l'école n'a qu'à prévoir de donner les cours de LSA et de FLS durant la même période. Les élèves du palier secondaire qui choisissent d'être dispensés du cours de FLS obligatoire doivent remplacer celui-ci par un autre cours inscrit sur la liste des crédits obligatoires. Toutefois, la mise en oeuvre des programmes de langues autochtones, quoique récente, démontre que, lorsque les élèves et leurs parents ou tuteurs ont le choix entre l'enseignement d'une langue autochtone seulement et l'enseignement à la fois d'une langue autochtone et du français, la plupart choisissent la dernière option.

La planification des horaires est d'une grande souplesse aux cycles primaire et moyen ainsi qu'au palier secondaire; les conseils scolaires devraient donc être en mesure d'offrir les deux programmes de langue seconde. À l'exception des programmes de LSA et de FLS, il n'existe aucun minimum de temps prescrit pour les programmes des cycles primaire et moyen.

Les documents *Les années de formation* et *Les écoles de l'Ontario* font ressortir que les programmes du palier élémentaire devraient tirer profit de l'intégration des expériences d'apprentissage et que l'apprentissage personnel devrait y être encouragé. Les programmes de langues autochtones mettent l'accent sur le développement des aptitudes à la communication en empruntant des méthodes qui se rapportent à l'étude des arts. Le contenu des programmes s'inspire en grande partie des cours portant sur les sciences sociales et sur l'environnement. L'enseignement des langues autochtones vient donc renforcer les buts et les objectifs de trois des quatre domaines d'étude : les communications, les arts ainsi que les sciences sociales et l'environnement. Les activités d'apprentissage d'une langue autochtone peuvent comprendre, par exemple, la narration de récits, les études communautaires, le théâtre, la musique et les arts visuels.

Les langues autochtones ont tout à fait leur place dans les programmes de langues vivantes des écoles secondaires.

Au commencement du cycle intermédiaire, la programmation des cours et la planification des horaires ne présentent pas trop de difficulté si les élèves ne choisissent qu'un programme de langue seconde. Si les élèves décident de suivre à la fois les programmes de LSA et de FLS, la planification des horaires devient plus complexe. Certains administrateurs soutiennent que les heures minimales prescrites pour les cours représentent un obstacle à la prestation de deux programmes de langue seconde. Selon *Les écoles de l'Ontario*, le principe de l'intégration peut faciliter la planification des programmes de LSA et de FLS pour la 7^{e} et la 8^{e} année.

À l'étape initiale de la mise en oeuvre d'un programme, la planification des horaires et l'acquisition des ressources représentent un défi de taille. Néanmoins, les avantages éventuels que représentent les programmes de langues autochtones pour tous les élèves justifient pleinement cet effort.

Références

Cummins, Jim. «Anti-Racist Education and Empowerment of Minority Students», dans *Our Languages: Our Survival.* Compte rendu du Seventh Annual Native American Languages Issues Institute. Publié par F. Ahenakew et S. Fredeen. Saskatoon, Saskatchewan Indian Languages Institute, 1987.

_____. *Heritage Language Education: A Literature Review.* Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1983.

Ontario, ministère de l'Éducation. *French, Core Programs.* Toronto, Imprimeur de la Reine, 1980.

_____. *Native Languages, Part A: Policy and Program Considerations.* Toronto, Imprimeur de la Reine, 1987.

_____. *Ontario's NSL Program: Teaching and Learning a Native Language as a Second Language.* Toronto, Imprimeur de la Reine, 1987.

_____. «Mise en oeuvre du programme de langue seconde autochtone». Note Politique/Programmes n° 91A, 8 décembre 1986, Toronto.

_____. *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. La préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario.* Toronto, Imprimeur de la Reine, 1984. Titre abrégé : *Les écoles de l'Ontario.*

_____ . *Les années de formation. Politique provinciale sur les programmes d'études aux cycles primaire et moyen dans les écoles publiques et séparées de l'Ontario.* Toronto, Imprimeur de la Reine, 1975.

Une expérience bénéfique : deux études de cas

Les études de cas suivantes démontrent comment une école peut offrir, avec succès, à la fois des cours de LSA et de FLS. La première étude décrit les méthodes de planification d'horaire utilisées pour intégrer les différentes matières au programme de l'école Our Lady of Sorrows, du Conseil des écoles séparées catholiques du district de Nipissing. La seconde illustre l'expérience de l'école Bishop Belleau quant à la prolongation des heures d'enseignement; cette dernière relève du Conseil des écoles séparées catholiques de Moosonee.

Première étude de cas : l'intégration des matières au programme

Les élèves autochtones de l'école Our Lady of Sorrows reçoivent un enseignement en ojibway et en français depuis 1974. Au cours de l'année scolaire 1988-1989, le nombre de places offertes dans le cadre du programme de langue ojibway augmentera pour permettre d'y intégrer les élèves non autochtones qui ont choisi le double programme de langue seconde.

La langue et la culture ojibway sont visiblement présentes à l'école. Si l'on examine l'expérience acquise lors de la mise en oeuvre du programme aux cycles primaire et moyen, on peut en dégager des modèles pouvant servir à l'organisation de l'espace, du temps et des groupes pédagogiques. Ces modèles ont été établis conformément aux suggestions énoncées dans des documents antérieurs du ministère (notamment, *Une découverte partagée*) et font actuellement l'objet d'une adaptation afin de faciliter la mise en oeuvre du programme-cadre de 1987 *Native Languages, Part A : Policy and Program Considerations.*

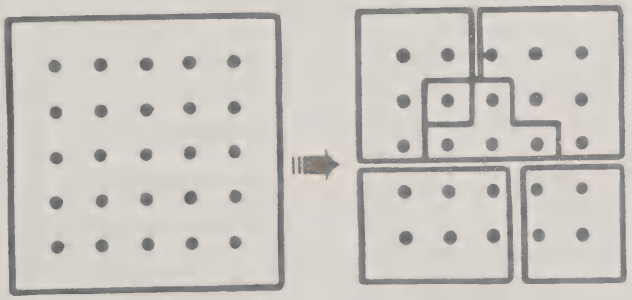
L'intégration à la journée scolaire

> «L'apprentissage d'une langue autochtone aura pour effet de renforcer, plutôt que d'entraver, l'apprentissage de l'anglais, du français ou d'autres langues.» (*Native Languages, Part A : Policy and Program Considerations*, 1987, p. 2; traduction libre.)

Le temps consacré à l'étude de la langue autochtone est organisé de façon que l'élève ne manque aucune nouvelle leçon ou présentation. L'emploi du temps est établi en collaboration avec l'enseignant ou l'enseignante de classe-foyer, l'enseignant ou l'enseignante d'ojibway et l'enseignant ou l'enseignante de français. Les élèves peuvent donc habituellement quitter la salle de classe sans déranger le groupe et y retourner pour continuer l'activité qu'ils avaient interrompue.

Suggestions pour le regroupement des élèves

- Le système de regroupement devrait être souple.
- Le regroupement devrait toujours tenir compte des besoins et du mode d'apprentissage particuliers à chaque élève.
- Chaque élève devrait avoir l'occasion de partager ses expériences (relatives à la langue ou à la culture étudiée, par exemple) avec ses camarades et d'être questionné(e) par ces derniers.
- Pour les travaux particuliers, les devoirs, l'enseignement proprement dit, la planification ou l'évaluation, les enseignants devraient diviser la classe en plus petits groupes.



Regroupement des élèves

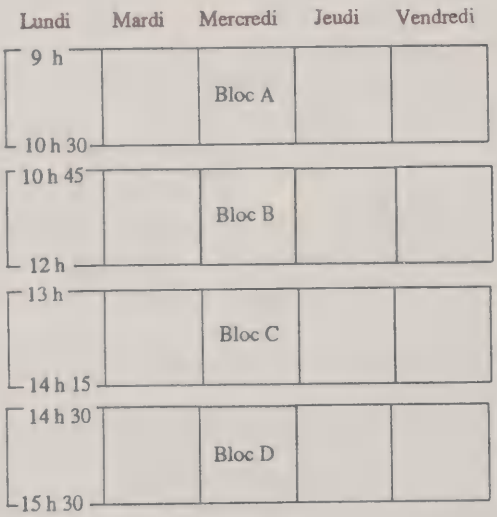
Organisation de la journée

En général, l'enseignant ou l'enseignante rencontre quotidiennement tout le groupe afin de vérifier les progrès accomplis, planifier les séances d'enseignement, résoudre les problèmes ou donner des instructions. Cette séance de planification ou d'information peut avoir lieu au début de la période d'enseignement. Les élèves peuvent ensuite se disperser pour travailler individuellement ou en petits groupes. Certaines activités

peuvent être déterminées par les enseignants tandis que d'autres peuvent être choisies par les élèves. Les enseignants peuvent réunir les différents groupes pour leur donner des instructions ou leur proposer d'autres activités.

Pour l'enseignement de l'ojibway, les élèves peuvent être rassemblés pour former un petit groupe à l'intérieur de la salle de classe ou se rendre dans une autre salle.

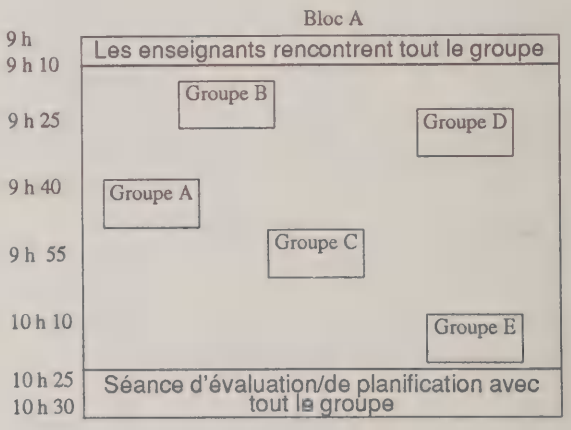
Afin d'établir l'emploi du temps pour l'utilisation de la salle de classe, l'enseignant ou l'enseignante, en collaboration avec le directeur ou la directrice et les enseignants d'ojibway et de français, détermine des heures «fixes» pour les cours d'éducation physique, de français, d'ojibway et, pour les élèves de 7^{e} et de 8^{e} année du cycle intermédiaire, les cours d'arts industriels et de sciences familiales. La journée est donc divisée en larges blocs-horaires (cette façon de répartir les différentes matières est connue sous la désignation «emploi du temps modulaire»).



Emploi du temps modulaire

Chaque bloc-horaire est ensuite divisé en modules de 5, de 10 ou de 15 minutes par l'enseignant ou l'enseignante. Si nécessaire, les modules peuvent être reliés pour créer de plus longues périodes, afin de faciliter la planification des cours de français et d'ojibway. Puisque la majorité des élèves participent aux activités entreprises dans la salle de classe, l'enseignant ou l'enseignante peut travailler avec de petits groupes ou avec un ou une élève en particulier.

Les rencontres individuelles entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves sont essentielles à un enseignement et à un apprentissage efficaces. Les groupes de cinq ou de six élèves représentent donc une formule idéale pour dispenser l'enseignement. On répartit les ressources didactiques de la salle de classe entre les élèves; divers moyens, notamment les disques, les cassettes préenregistrées, les vidéocassettes, les cartes d'activités, les acétates, les films, les feuilles de travaux, permettent d'optimiser le temps de l'enseignant ou de l'enseignante.



Blocs-horaires

Le tableau suivant peut servir d'exemple pour maintenir un bon équilibre de la journée scolaire :

- Communications (10 % en mathématiques) 40 %
- Arts 30 %
- Sciences de l'environnement 30 %

La mise en oeuvre des programmes de LSA au cycle intermédiaire suivra la même procédure que celle des cycles primaire et moyen.

L'emploi du temps des élèves qui suivent des cours de langue autochtone empiétera sur le temps consacré aux cours d'arts dramatiques, d'arts visuels et de langue, puisque ces domaines d'étude sont intégrés au programme de langue autochtone.

Al Falconi, directeur
École Our Lady of Sorrows

Pour obtenir de plus amples renseignements sur le programme de langue ojibway ou une description plus détaillée de la planification d'horaire et de l'emploi du temps présentée dans cet article, veuillez communiquer avec le directeur de l'école Our Lady of Sorrows, Conseil des écoles séparées catholiques du district de Nipissing, 21-19, chemin Springer, Sturgeon Falls (Ontario) P0H 2G0 [tél. : (705) 753-2590].

Deuxième étude de cas : la prolongation du temps d'enseignement

Tous les élèves de l'école élémentaire catholique Bishop Belleau reçoivent un enseignement de langue seconde en cri et en français. Les élèves reçoivent également un enseignement religieux et, au cycle intermédiaire, des cours d'arts industriels et de sciences familiales. L'école est située dans une communauté où les Cris constituent la majorité; plus de 90 pour 100 des élèves inscrits dans cette école sont autochtones. De nombreux élèves autochtones proviennent de foyers où l'on parle le cri.

Les services médicaux régionaux, le bureau de district du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien et les différents bureaux régionaux des ministères provinciaux sont situés à Moosonee et dans la localité voisine sur l'île Moose Factory. C'est à Moosonee que se trouve le terminus du Nord de la Commission de transport Ontario Northland; de plus, l'aéroport local aiguille la circulation aérienne allant vers le nord et le sud. La région est un carrefour pour les communautés cries de la baie James. Le cri est la langue maternelle de la majorité et, dans certains cas, la seule langue parlée des habitants de cette région. À Moosonee, c'est une langue importante autant pour le travail que pour les loisirs.

Étant donné l'emplacement géographique de l'école et sa forte population autochtone, le conseil scolaire a décidé, en 1982, d'offrir l'enseignement du cri à tous les élèves fréquentant cette école. L'enseignement de la langue crie était à ce moment considéré - et l'est toujours d'ailleurs - comme faisant partie intégrante de l'éducation dans la région. L'enseignement de cette matière a été approuvé en tant que cours expérimental (non fondé sur un programme-cadre).

À la suite de la publication du document *Les écoles de l'Ontario* en 1984, l'école a introduit l'enseignement obligatoire de FSL pour les élèves de la 7e et de la 8e année, à raison de 20 minutes par jour. Lorsque le programme-cadre de 1987 *Native Languages, Part A : Policy and Program Considerations* et la note Politique/Programmes n° 91A ont été publiés, le temps d'enseignement de la langue crie a été fixé à 20 minutes par jour au cycle primaire et à 40 minutes par jour aux cycles moyen et intermédiaire, conformément à la politique établie.

La parution de la note Politique/Programmes n° 58, qui annonçait l'enseignement obligatoire du FLS au début du cycle moyen et portait à 600 les heures d'enseignement devant être accumulées au terme de la 8e année, a posé un grave problème au conseil scolaire : comment se conformer aux nouvelles exigences de la politique sans mettre en danger les programmes existants?

Trois options s'offraient au conseil scolaire. La première était d'offrir aux élèves le choix entre le cri et le français langue seconde. Les élèves qui auraient choisi le cri comme langue seconde auraient été exemptés des cours de français obligatoires comme le stipulaient *Les écoles de l'Ontario* et le programme-cadre *French, Core Programs* de 1980. Les parents et le conseil scolaire n'étaient pas en faveur de cette option. La prestation d'un seul programme de langue seconde était vue comme un obstacle sérieux à l'éducation future et aux choix professionnels des élèves.

La deuxième option était de répartir les 600 heures obligatoires d'enseignement de FLS sur une période de temps plus longue, par exemple : 60 heures par an au cycle primaire, 120 heures par an au cycle moyen et 60 heures par an au début du cycle intermédiaire. Cette solution permettait non seulement de répondre aux exigences des programmes de LSA et de FLS quant au nombre d'heures d'enseignement, mais elle permettait également aux élèves de passer en 9^{e} année en ayant suivi des cours de langue seconde pendant plus de 600 heures, soit le nombre d'heures prescrit. Toutefois, elle posait des difficultés quant au personnel, au logement et au programme de français de l'école secondaire locale. La localité étant isolée, il est difficile d'attirer des enseignants possédant les compétences d'enseignement en FLS, comme cela a été prouvé dans le passé. La planification de l'emploi du temps aurait exigé l'équivalent de 1,5 enseignant ou enseignante. À cette époque, aucun logement n'était disponible pour du personnel supplémentaire et des restrictions budgétaires rendaient cette option impossible. L'école secondaire aurait également été dans l'obligation de créer un cours séparé de FLS pour ces élèves dont la formation aurait été différente de celle des autres élèves du palier élémentaire de la région.

La troisième option - la prolongation de la journée scolaire - constituait, de l'avis du conseil, la solution la plus facile et la moins perturbatrice. Le conseil a donc adopté une résolution selon laquelle la journée scolaire serait prolongée de 20 minutes.

Les élèves peuvent maintenant suivre un cours de langue seconde ainsi que des cours au choix et les enseignants planifient donc leur emploi du temps quotidien en fonction de ces deux programmes.

Gordon Hamden,
agent de supervision
Conseil des écoles séparées
catholiques de Moosonee

❑

Pour de plus amples renseignements sur le programme de langue crie ou une description plus détaillée de l'emploi du temps présenté dans cet article, veuillez communiquer avec le directeur de l'école Bishop Belleau, C.P. 340, Moosonee (Ontario) P0L 1Y0 [tél. : (705) 336-2619].

Des sources d'information sur la mise en oeuvre des programmes

Veuillez adresser vos questions sur l'enseignement des langues autochtones au bureau compétent.

Bureaux régionaux du ministère de l'Éducation

Bureau régional du Centre de l'Ontario
2025, avenue Sheppard est, bureau 3201
Willowdale (Ontario)
M2J 1W4 (416) 491-0330

Bureau régional de l'Est de l'Ontario
1580, chemin Merivale, 4e étage
Nepean (Ontario)
K2G 4B5 (613) 225-9210

Bureau régional du Nord-Est de l'Ontario
Case postale 3020
North Bay (Ontario)
P1B 8K7 (705) 474-7210

Bureau régional du Nord-Ouest de l'Ontario
Case postale 5000
Thunder Bay (Ontario)
P7C 5G6 (807) 475-1581

Bureau régional de l'Ouest de l'Ontario
759, chemin Hyde Park
London (Ontario)
N6H 3S6 (519) 472-1440

Bureau du Centre-Nord de l'Ontario
199, rue Larch, 7e étage
Sudbury (Ontario)
P3E 5P9 (705) 675-4436

Bureaux du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien

Bureau régional
25, avenue St. Clair est, 5e étage
Toronto (Ontario)
M4T 1M2 (416) 973-1274

Bureau de district de Sioux Lookout
Case postale 369
Sioux Lookout (Ontario)
P0V 2T0 (807) 737-2800

Bureau de district de l'Ouest
905, avenue Victoria est
Thunder Bay (Ontario)
P7C 1B3 (807) 623-3534

Bureau de district de Sudbury
1750, rue Regent sud
Sudbury (Ontario)
P3E 3Z8 (705) 522-5100

Bureau de district du Sud
Case postale 1960
Brantford (Ontario)
N3T 5W5 (519) 754-0323

À venir dans le *Bulletin des langues autochtones*

- Les facteurs qui contribuent au succès d'un programme de LSA
- La liste complète des programmes de langues autochtones offerts dans les écoles de l'Ontario
- Le matériel didactique servant aux programmes de LSA

En page 1, la citation en cri peut se traduire comme suit : «L'éducation est très importante. Ceux qui s'instruisent ne le regretteront jamais.»

Notes